

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 12 (1990)

Heft: 1

Buchbesprechung: Buchbesprechungen = Recensions

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 26.11.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Jürgen Markowitz: *Verhalten im Systemkontext – Zum Begriff des sozialen Epigramms –* Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts. Frankfurt: Suhrkamp 1986, 350 Seiten.

Wenn Soziologen sich mit Pädagogik und speziell mit Schule auseinandersetzen, so darf man gespannt sein, inwiefern ihre Sichtweise den herkömmlichen Diskurs der Erziehung aufgreift, thematisiert und eventuell umgestaltet und ob ihre Herangehensweise neue Sichtweisen evoziert. Bekannt geworden in dieser Hinsicht ist etwa das von Eberhard Schorr und Niklas Luhmann verfasste Buch «Reflexionsprobleme der Erziehungswissenschaften» (1979), welches in der Folge weitere Diskussionen provozierte, die in schriftlicher Form vorliegen, etwa in Luhmann/Schorr «Zwischen Intransparenz und Verstehen – Fragen an die Pädagogik» (1986). Ein weiterer, nun auf den Schulalltag und die darin stattfindenden Interaktionen sich konzentrierender Versuch liegt mit Markowitz' 350seitigem Werk vor. Der Autor rezipiert *phänomenologische* Forschungen zur Schule, um daran anknüpfend ein eigenes – an der in Luhmannscher Tradition stehenden *Systemtheorie* orientiertes – Instrumentarium zu entwickeln, welches sich auf soziale Pragmatik ausrichtet.

Als zentralen Begriff prägt Markowitz dabei den des sozialen Epigramms, welcher als Kurzformel von den Teilnehmern eines sozialen Kontextes jeweils neu erschlossen werden muss und gleichzeitig die Teilhabe – die Partizipation – als Verhalten im Systemkontext garantiert; wobei Sozialsysteme – wie in unserem Fall die Schule – als über Sinn relational definierte aufgefasst werden. Als (eine) entscheidende Grösse schält Markowitz dabei die *Zeitdimension* heraus, um folgender Frage nachzugehen: wie kommt, wenn Systeme nur aus Ereignissen (als fortlaufende Diskontinuitäten) bestehen, in ihrer Aktualität etwas zustande, was Dauer hat und damit auch Änderbarkeit (!) – etwa Lernen – beanspruchen kann? Wie können in einer Schulklasse etwa Lernprozesse stattfinden? Doch nicht so, dass die pädagogische Interaktion im Unterricht (als Sozialsystem) unabhängig von Zeit und unabhängig vom Kontext thematisiert wird. Nohls «pädagogischer Bezug» oder der «pädagogische Eros» suggerieren ein Lehrer-Schüler-Verhältnis, welches nach dem Muster einer (intimen) Paarbeziehung funktioniert und einer Schulklasse mit 20 bis 30 lebendigen Schülern kaum gerecht werden kann.

Diese an die Adresse der Pädagogik gerichtete Kritik veranlasst Markowitz, neue Kategorien zu suchen, die diesem Sozialgefüge gerechter werden. Markowitz setzt dabei zwei Kategorien ins Zentrum seiner Analyse, die als «Leistungen der Aufmerksamkeit» und als «Wie?» – nach welchem Modus erfolgen sie? – einen entscheidenden Einfluss auf die Partizipation am Systemkontext ermöglichen. Dies sei an einem Beispiel verdeutlicht:

«Die Verantwortlichkeit des Lehrers nötigt ihn dazu, sämtliche seiner Schüler mit Aufmerksamkeit zu belegen. Dies kann er jedoch nicht in Gleichzeitigkeit. Die simultane Existenz der Schüler kann vielmehr nur sukzessiv realisiert werden. Der Lehrer vermag die Menge der als anwesend erlebten Schüler nur nach und nach ins Zentrum seiner Aufmerksamkeit zu rücken. Bewussthaben aller Teilnehmer ist nur dadurch möglich, dass ihre Gegenwart als eine Abfolge von Augenblicken distinguiert und integriert wird. (...) Mehrere Teilnehmer gleichzeitig in den Blick zu nehmen, setzt Gleichsetzungsmöglichkeiten voraus: die drei dort hinten schwatzen miteinander. Die Präsenz des Kontextes jedoch beruht auf der Sukzession des projektiven Abtastens, auf dem komplizierten Umherschweifen der Aufmerksamkeit, das im weiteren Verlauf der Diskussion als *attentionales Alternieren* bezeichnet werden soll und das zu den fundamentalen Komponenten der pragmatischen Konstitution von Verhaltenskontexten gehört.» (60 f.)

Die zweite Kategorie attentionaler Aktivität ist das *attentionale Oszillieren*, welches Markowitz als aufmerksames Abtasten umschreibt, das auf ein (unvorhergesehenes) Ereignis reagiert; die Wahrnehmung oszilliert mit einer hohen Frequenz zwischen Hinsehen und Absehen und dies ausserdem in 4 verschiedenen Dimensionen (Erkenntnis, Possibilität, zeitliche und soziale Dimension):

«Jemand klopft an die Türe unserer Klasse. Auch jetzt wieder Oszillieren in verschiedenen Dimensionen. *Wer* kann dort klopfen? Ein anderer Lehrer, der Schulleiter, der Hausmeister, ein Schüler aus einer anderen Klasse usw. Die Antezipation *eines* weiteren Augenblicks erscheint als möglich: *Jemand* wird unsere Klasse betreten. Weiter lässt sich die soziale Dimension nicht temporalisieren (...) Die Orientierung muss sich an einzelnen Ereignissen entlang hangeln. Anders jedoch in den nächsten Augenblicken: Ein Schüler der Parallelklasse betritt den Raum, danach noch einer ... und man aktualisiert: Ach ja, wir sollen jetzt gemeinsam Musikunterricht machen. Nun lässt sich die soziale Dimension plötzlich temporalisieren. Ausser den beiden schon eingetretenen Schülern antezipiert man eine bestimmte Menge weiterer Augenblicke, nämlich das sukzessive Eintreten der übrigen Schüler der Parallelklasse (...)» (212f.)

Markowitz' Mikrosoziologie des Unterrichts im Schulzimmer versucht das Unterrichtsgegeschehen *orientierungspragmatisch* und nicht – wie diese beiden Zitate verdeutlichen sollen – erkenntnistheoretisch zu fassen. Demgemäss löst er auch das Problem der Integration und Organisation diverser Sinneswahrnehmungen nicht mit Identitätskonzepten, sondern begreift das Kontextieren von Augenblicken relational. Die attentionalen Aktivitäten als Orientierungsleistungen sind nun gebunden an eine Struktur, eine Matrix, welche den Teilnehmern eine Schematisierung erlaubt und die als Prozessualität wahrgenommen werden kann. Denn dies ist die entscheidende Frage, wie die verschiedenen Ereignisse jeweilen verknüpft, vertieft (Herbart) bzw. – nach der Terminologie von Markowitz – «integriert» werden. Dies geschieht mittels Epigrammen:

«Jedes Epigramm ist durch eine besondere Konditionalstruktur gekennzeichnet, bedingt durch die epigrammspezifischen Intentionen, allgemeiner: durch den Sinn des Systems, als dessen Darstellungsform das jeweilige Epigramm fungiert. Im Fall pädagogischer Epigramme erfährt die Konditionalstruktur ihre Akzente durch den Begriff der Begabung: Als Bedingung der Möglichkeit von Lernen wird Begabung *gesetzt*. Sie fungiert konditional nicht mit Blick auf die Orientierung der Schüler, sondern auf die der Lehrer. (...) Epigrammatische Konditionalkonzeptionen sind fundierend für die Integrale, mit deren Hilfe die beteiligten Orientierungen ihre Erfahrungen aufordnen müssen.» (199)

Im dritten Teil seines Buches geht der Autor auf die Aktualisierung der Epigramme ein, welche über Partizipation ablaufen. Dies ermöglicht Markowitz eine (Neu-)Fassung des Lernbegriffs, welcher sich nicht «in antiseptischen Regionen reiner Geistigkeit» ereigne und damit auch nicht einfach psychologisch, oder pädagogisch sondern als höchst komplexer sozialer Prozess zu begreifen sei.

«Lernen ist nicht konzentriertes Lauschen auf irgendwelche Worte, sondern eine bestimmte Weise des Erlebens und Handelns in Gegenwart anderen Erlebens und Handelns, ist Verhalten im Kontext des Sozialsystems Unterricht. Lernen unter Bedingungen des Schulunterrichts ist nicht zu fassen im Licht gut gemeinter Erziehungsziele, sondern durch Aufspüren der Implikationen jenes so schwer zu bestimmenden Faktums: dass Schüler – und Lehrer – am Unterricht *partizipieren*.» (276)

Diese Partizipation ist wiederum in die zwei oben beschriebenen Partizipationskategorien zerlegbar und erfordert Diskontinuität! Jede Wahrnehmung ist auf die Aktivitäten des Alternierens und Oszillierens angewiesen als Bedingung der Möglichkeit von Wahrnehmung, denn die fixierte Attention führt zur Auflösung (!) von Wahrnehmungsgehalten.

Markowitz sieht hier nun ein Spannungsverhältnis zwischen Diskontinuität als Wahrnehmungsbedingung und Kontinuität als Existenzbedingung, welche der Orientierung eine immer wieder zu leistende Vermittlungsfunktion zwischen der Kreation des anderen und der Konstitution des eigenen Selbst abverlangt. In diesem Rahmen der Partizipation spielt sich Lernen ab, weshalb Markowitz das üblicherweise didaktische Konstrukt, welches Lehren und Lernen als logische Reziprozität auffasst, ablehnt. Lehren und Lernen sind nicht logisch, sondern konditional reziprok, also mithin auch von den Zeitstrukturen der einzelnen Teilnehmer abhängig.

In dieser kritischen Rückfrage an den pädagogisch-psychologischen Lernbegriff wirkt Markowitz sehr überzeugend – falls die ungewöhnliche Sichtweise und die beträchtlichen Verstehensleistungen, die dem Leser bzw. der Leserin zugemutet werden, durchgehalten werden –, wobei die Kategorien eine gewisse Geschlossenheit und vor allem einen Bezug zu anderen Grössen vermissen lassen. Die von Markowitz vorgeschlagenen Kategorien der attentionalen Aktivitäten sind selbst wiederum nicht kontextfrei zu lesen, was erst das komplizierte Unterrichtsgeschehen greifbar macht. Das (nach dieser Sichtweise) autopoietische System Schule erscheint in einem Determinismus, den es aus sich selber zu schöpfen vorgibt und dadurch alternative Setzungen – und damit veränderte Strukturen der Teilnehmer – aus dem Blick verliert.

PHILIPP GONON
Pädagogisches Institut Universität Bern

Ernst Rothenfluh: *Gesundheitserziehung in den Schulen*. Ziele und Inhalte für Kindergarten, Volksschule, Gymnasium und Berufsschule. Aarau: Sauerländer 1989. (Schriftenreihe Lehrerbildung Sentimatt Luzern) 148 Seiten.

Obwohl Gesundheitserziehung ein Auftrag der Schule ist, weichen ihr viele Lehrerinnen und Lehrer aus. Sie befürchten Konflikte und Anfeindungen, weil Gesundheitserziehung ausserordentlich stark in persönliche, familiäre und gesellschaftliche Bereiche eingreift. Wie soll z.B. das Thema der Süchte – übermässiger Fernsehkonsum, Nikotin, Alkohol, Medikamentenabhängigkeit, Rauschgift, dauernde Musikberieselung usw. – im Unterricht behandelt werden, wenn man weiss, wie viele Eltern solchen Süchten unterliegen oder damit ihren Lebensunterhalt verdienen? Die Gefahr ist gross, dass die Schule einen Graben zwischen Kind und Eltern aufbaut. Darunter leidet dann vor allem das Kind. Es schämt sich für seine Eltern und bekommt Schuldgefühle, die es kaum mit den Eltern besprechen kann.

Rothenfluh fordert darum eine Gesundheitserziehung in Verbindung mit den Eltern. Die Arbeit sollte aber nicht allein dem Lehrer überlassen werden. Z.B. könnte das Erziehungsdepartement helfen, indem es im Rahmen der Erwachsenenbildung Orientierungsveranstaltungen und Kurse zur Gesundheitserziehung unterstützt, an denen auch besprochen wird, was im Unterricht gemacht werden sollte. Die Lehrer könnten sich dann darauf beziehen.

Rothenfluh erachtet Gesundheitserziehung als Auftrag an den gesamten Unterricht, als ein Unterrichtsprinzip in allen Fächern und Stufen. Sie soll lebensnah, bedürfnisorientiert und in Beziehung zur Öffentlichkeit erfolgen. Dazu fehlen aber oft Ideen, das «Gewusst wie» und Arbeitshilfen. Die Publikation von Rothenfluh liefert hier wertvolle Hinweise. Behandelt werden die Themen Mensch und Mitwelt / Arbeit, Leistung und Stress / Freiheit, Erholung und Spiel / Konsum / Mensch und Umwelt / Ernährung / Körperlichkeit, Unfallverhütung und Erste Hilfe / Liebe und Sexualität. Die Themen werden in Kapiteln für Kindergarten, Volksschule (Unter-, Mittel- und Oberstufe), Gymnasium, Berufsschulen und die Lehrerbildung tabellarisch übersichtlich geordnet und differenziert, nach den Rubriken Inhalte, unterrichtspraktische Hinweise, Empfehlungen, Fächerbezug.

Der Autor geht von der Tatsache aus, dass jeder Mensch für seine Gesundheit selbst verantwortlich ist. In der Schule zu lehren, wie die Verantwortung wahrgenommen werden kann, das ist der wertvolle Beitrag der Publikation. Dabei wird darauf geachtet, dass die Lehrenden und die Kinder nicht den Mut verlieren angesichts der Tatsache, dass unsere Gesundheit ebenfalls von Faktoren abhängig ist, die wir als Erwachsene nur mit grosser Anstrengung langfristig – und die Kinder überhaupt nicht – beeinflussen können.

JOE BRUNNER
Amt für Unterrichtsforschung Bern

Ludwig A. Pongratz: *Pädagogik im Prozess der Moderne*. Studien zur Sozial- und Theoriesgeschichte der Schule. Weinheim: Beltz 1989, 265 Seiten.

Pongratz' Auseinandersetzungen mit dem Foucaultschen Ansatz sind bereits seit einigen Jahren oft lesenswerte und gleichzeitig kritische Beiträge zu einer «skeptischen Pädagogik». Offenbar ist es nötig, einer auf Fortschritt und Optimismus zwangsläufig angewiesenen Disziplin hier und da einen scharfen Denkkettel zu verpassen, der ihre Basis zu erschüttern vermag. Freilich fragt sich dabei, ob so allein Prozesse der Neukonstituierung überhaupt begründet werden können.

Nun hat Pongratz einen Band herausgegeben, der diesen skeptischen Anspruch – eingebettet in ein weitergespanntes Umfeld – einmal mehr skizziert und anhand zweier Durchgänge durch die Schulgeschichte exemplifiziert. Leider ist das dann auch alles. Obschon die immer gern gestellte Forderung nach «produktiven Vorschlägen» einem dezidiert kritisch angelegten Buch unangemessen ist, lässt sich gleichwohl fragen, welchen Profit ein Lesender hinsichtlich seiner pädagogischen Position daraus ziehen soll. Eines ist jedoch sicher: Indem Pongratz Pädagogikgeschichte als «Dekonstruktion» auffasst und sie dergestalt «gegen den Strich bürstet», wie er sagt, leistet er Aufklärungsarbeit und weist auf bisher kaum Bewusstgewordenes hin. Pädagogikgeschichte als «Verfallsgeschichte» also? Nein. Nur der Hinweis, dass Pädagogikgeschichte zukünftig vermehrt als «ambivalente Schul-» und keineswegs mehr als «Befreiungs-» und reine «Ideen- oder Geistesgeschichte» abgehandelt werden darf.

Worum geht es? Einleitend schneidet Pongratz die postmoderne Kritik an der Pädagogik an, die sich, nicht nur in diesem Bereich, gegen das cartesianische Paradigma neuzeitlicher Wissenschaft richtet, das den Körper vom Geist und die Wissensobjekte in sich trennt und das linear-fortschrittliche Geschichtskonzept bezweifelt, das mit dem Glauben an die Macht menschlicher Vernunft zusammenhängt. Die These: Ebendiese

Kritik darf für die Pädagogik nicht folgenlos bleiben, postuliert sie doch den Zerfall der Moderne. Für Pongratz ist es nicht zufällig, wenn eine sich selbst überschätzende Pädagogik gerade heutzutage gesellschaftliche Problemfelder aufgreift und sie als pädagogische Felder okkupiert. Ebenso wenig zufällig ist es, wenn Pädagogik gerade in diesem Jahrzehnt ‹vom Ende aus› denkt: Vom ‹Ende der Erziehung› aus, vom ‹Verschwinden der Kindheit› oder von der ‹Antipädagogik› aus. Hypertrophie pädagogischen Anspruchs?, fragt sich der Autor angesichts unterschiedlichster ‹Bereichspädagogiken›, die als solche die von ihm konstatierten Probleme der ‹Identität der Disziplin› nicht zu lösen imstande sind. Ihr Selbstverständnis sollte Pädagogik laut Pongratz vielmehr über ‹eine kritische Rekonstruktion des Aufklärungsprozesses der Moderne› (S. 10) einholen. Pädagogische Standortbestimmung könnte darum von den drei Begriffspaaren ‹Einbildungskraft-Vernunft›, ‹Körperlichkeit-Erfahrung›, ‹Sinnlichkeit-Stereopathie der Erfahrung› ausgehen. Diese wiederum lenken auf die Paradigmenkrise in der Pädagogik, wie Pongratz ausführt. Hier bemerkt er eine an schwachen, labilen Fronten leidende Theorieszene, die nach der ‹realistischen›, der ‹emanzipatorischen› und der ‹Alltagswende› keine neuen Horizonte mehr sehe. Über eine kritische Diskussion des geisteswissenschaftlichen Ansatzes – vom besten in diesem Buch –, die Dilthey als historisch-vergleichenden, auch empirisch arbeitenden Denker sieht und seine Nachfolger als ‹historisch orientierte Bildungsphilosophen› interpretiert, erläutert Pongratz anhand ausgewählter Etappen der Wissenschaftsgeschichte der Disziplin deren Weg zu kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Beide seien, so Pongratz, Kamper folgend, dem Skandalon auf der Spur, dass die Emanzipation die Zurichtung der menschlichen Individuen zum Zwecke der Ausbeutung und Verwertung ist. Darf sich pädagogische Theorie und mit ihr ihre Praxis, die unlösbar mit dem ‹Niedergang des Subjekts› verknüpft ist, darf sich pädagogische Theorie heute noch fraglos auf Emanzipations- und Subjektivitätspostulate berufen?, fragt sich der Autor. Folgt man Horkheimer und Adorno, dann nicht: ‹Aufklärung ist totalitär›, schrieben die beiden in der ‹Dialektik der Aufklärung› – hinweisend auf das Doppelgesicht aller aufklärerischer Positionen.

Wird aber Pädagogikgeschichte als ‹Dekonstruktion› aufgefasst, dann muss sie sich mit Diskontinuität, Regression sowie Herrschafts- und Machtverhältnissen intensiv befassen, will sie nicht ein zweites Mal einer Geschichtsschreibung als Geistesgeschichte verfallen, wie etwa jene ‹Erziehergenerationen (...), die die reformpädagogischen Kategorien nicht kritisch-historisch aufarbeiteten, sondern zum pädagogischen Erbe deklarierten› (S. 45). Mittels zweier Skizzen versucht Pongratz ‹Pädagogikgeschichte als Dekonstruktion› zu exemplifizieren. Leitpunkte sind ihm Horkheimer/Adornos berühmtes Buch und Foucaults ‹Analytik der Macht›. Dadurch gelingt es tatsächlich, gängige Schulgeschichte aus einem anderen Blickwinkel zu zeigen, was einige bemerkenswerte Ergebnisse zeitigt. Bezweifelt wird dabei der Fortschrittsoptimismus der Pädagogik und akzeptiert wird Adornos These, Barbarei sei im Zivilisationsprozess selber schon angelegt. Kritik am Zivilisationsprozess legt, laut Horkheimer/Adorno, denen Pongratz hier folgt, dann auch eine Kritik am individuellen Bildungsprozess nahe.

Was Pongratz vorlegt, ist eine aus sorgfältig aufgebauten Texten zusammengestellte Studie, die allerdings nicht verleugnen kann, dass sie in Teilen exemplarisch vorgehen muss. Gerade hier hätte ich mir mehr Zusammenhang gewünscht. Der Anspruch, eine Wissenschaftsgeschichte der Disziplin zu schreiben, bestand jedoch nicht, so dass das Spunghafte der Skizze zu ihrem eigenen Vorteil wird: Beides, anregend und verunsichernd, weist sie auf die Defizite pädagogischer Theorie, bedingt durch die aufklärerisch vertriebenen ‹Schatten der Vernunft›, hin.

HANS-ULRICH GRUNDER
Pädagogisches Institut Universität Bern

Bestandesaufnahme

Schweizerische Institutionen der Bildungsforschung und -entwicklung:
Ein neues Verzeichnis erleichtert den Zugang

Institutionen der Bildungsforschung und Schulentwicklung

Wer erforscht in der Schweiz die Bedingungen des individualisierten Unterrichts oder der interkulturellen Pädagogik? Wer unterstützt die Einführung neuer Lehrpläne und evaluiert die Lehrerbildung? Dies sind mögliche Fragen, die sich mit dem neuen Verzeichnis der «Schweizerischen Institutionen der Bildungsforschung und -entwicklung» beantworten lassen.

In der Schweiz sind 77 Institutionen ganz oder teilweise in der Erforschung und Entwicklung des Bildungswesens tätig. Es sind dies 39 Hochschulinstitutionen, 23 kantonale und interkantonale, 7 nationale sowie 8 halböffentliche und private Institutionen. Geographisch zeichnet sich eine deutliche Konzentration in den Universitätsstädten, speziell in Genf und Zürich ab. Doch auch kleinere Kantone stellen Ressourcen für die Schulentwicklung zur Verfügung.

77 Institutionen sind auf den ersten Blick eine beachtliche Zahl an Forschungs- und Entwicklungsstellen. Dies wird allerdings etwas relativiert, wenn die personelle Besetzung und damit die Kapazität der Institutionen betrachtet wird: In einzelnen Institutionen ist nur eine Person im Bereich Bildungsforschung und Schulentwicklung tätig, in anderen sind es gegen zwanzig. So ist es denn nicht erstaunlich, wenn die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung in ihrem Entwicklungsplan zum Schluss kommt, dass Bildungsforschung noch häufig nur marginal, sporadisch und diskontinuierlich betrieben wird. Um so nötiger ist es deshalb für alle Beschäftigten und Interessierten des Bildungswesens, die richtigen Ansprechpartner finden zu können.

Dabei hilft das neue, 380 Seiten starke Verzeichnis. Einerseits verschafft es eine Übersicht über die kleinen und grossen Institutionen im Bereich Schulentwicklung und Bildungsforschung, da jede einzelne Institution vorgestellt wird. Andererseits ermöglichen ein detailliertes Inhaltsverzeichnis, ein ausführliches Sachregister (230 Begriffe) und ein umfangreiches Personenregister (1261 Namen) eine gezielte Suche zu verschiedenen Fragestellungen.

Bezugsquelle:

Das Verzeichnis «Schweizerische Institutionen der Bildungsforschung und -entwicklung – Eine Bestandesaufnahme der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung» kann zum Preis von Fr. 24.50 bezogen werden bei:
Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstr. 61, 5000 Aarau,
Tel. 064/21 21 80